



rijksuniversiteit
groningen

faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen

‘Ik kies gewoon de pabo die bij mij past en waar ik mij goed bij voel.’

De verschillen en overeenkomsten in motieven, concepties en teacher self-efficacy van reguliere pabo-studenten en academische pabo-studenten

Student: Susan Reinders (s3758583)

Begeleiders: dr. Marjon Fokkens-Bruinsma & dr. Aletta Kwant

2^o beoordelaar: Prof dr. Hanke Korpershoek

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Academisch Opleiding Leraar Basisonderwijs (AOLB)

1 juli 2022

Abstract

By focusing on the differences in motives between academic and regular pre-service teachers, this study gives an overview of the most important motives and educational conceptions that play a role in choosing a teaching degree. Furthermore, this study investigates whether there is a difference in the teacher self-efficacy between both groups. The FIT-Choice Scale designed by Watt and Richardson (2007) determines what factors influence the decision-making process of pre-service teachers. This instrument is divided into two scales: motives to choose a teaching degree and educational conceptions. The Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moy & Hoy, 2001) is used to score pre-service teachers on their sense of teacher self-efficacy. The study was conducted by asking both academic ($N=59$) and regular pre-service teachers ($N=35$) to fill in an online survey using both instruments. Both groups had the same highest and lowest scoring motives. The analyses showed differences in the students' scores on educational conceptions on the constructs: salary, social dissuasion and satisfaction with choice. Regular pre-service teachers scored the highest on the construct the satisfaction of choice contrary to academic pre-service teachers who scored highest on their ideas concerning the difficulty of the profession. Both groups scored almost identical on the TSES, and the FIT-Choice Scale and the TSES showed some interesting comparisons, in particular between the TSES and the constructs working with children, satisfaction with choice and their expectations of their own knowledge and ability.

‘Ik kies gewoon de pabo die bij mij past en waar ik mij goed bij voel.’: De verschillen en overeenkomsten van motieven, concepties en teacher self-efficacy tussen reguliere pabo-studenten en academische pabo-studenten

Het lerarentekort blijft het gesprek van de dag en dit tekort lijkt de komende jaren niet af te nemen. Op dit moment wordt in 9% van de gevallen de functie van leerkracht in Nederland niet ingevuld (Adriaens et al., 2021), dit is een tekort van zo’n 13.000 leerkrachten in Nederland (Poortvliet, 2022) Dit tekort heeft als gevolg dat klassen naar huis worden gestuurd of moeten worden samengevoegd. Daarnaast zorgt het structurele lerarentekort voor een verhoogde werkdruk bij leerkrachten. Door deze verhoogde werkdruk moeten leerkrachten extra uren maken en wordt er meer flexibiliteit van ze verwacht (Inspectie van het onderwijs, 2022).

Het lerarentekort wordt mogelijk veroorzaakt doordat een groot deel van de leerkrachten binnen vijf jaar stopt met lesgeven (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten hun motivatie voor het lesgeven verliezen. Dit zou kunnen ontstaan, doordat de redenen om te kiezen voor de lerarenopleiding gebaseerd zijn op verwachtingen die in de praktijk niet worden gerealiseerd. Bij de selectie van toekomstige studenten van de lerarenopleiding is het daarom van belang dat de motivatie gebaseerd is op realistische verwachting ten aanzien van het beroep en de rol als leerkracht (Van der Rijst et al., 2015). Motivatie en interesse zijn dus van belang voor de volharding in het beroep (Fokkens-Bruinsma et al., 2015; Roness & Smith, 2010; Watt & Richardson, 2007). Wanneer deze motivatie en interesse niet op realistische verwachtingen gebaseerd zijn, kan er zowel in de opleiding al in het werkveld meer uitval ontstaan, met als gevolg een vergroting van het lerarentekort (Brophy, 2004; Pintrich, 2003; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011). Voor de selectie van toekomstige studenten van de lerarenopleiding is het daarom interessant om onderzoek te doen naar wat redenen zijn om voor de lerarenopleiding te kiezen, zodat studenten geadviseerd kunnen worden naar realistische verwachtingen van het werkveld en hierdoor met de juiste verwachtingen, motivatie en interesse kiezen voor de lerarenopleiding.

Theoretisch raamwerk

Verschillende soorten motivatie

Door de jaren heen zijn er verschillende studies geweest die onderzoek hebben gedaan naar de motieven om voor de lerarenopleiding te kiezen (Fokkens-Bruinsma et al., 2015; Watt & Richardson, 2007; Lin et al., 2012) Over het algemeen wordt een drietal soorten motieven genoemd: intrinsieke motieven, extrinsieke motieven en altruïstische motieven (Fokkens-Bruinsma et al. 2015)

Ten eerste worden intrinsieke motieven genoemd, dit zijn motieven die van binnenuit komen. De student is gemotiveerd om iets te leren doordat diegene hier zelf geïnteresseerd in is (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke waarde komt uit onderzoek naar voren als het belangrijkste motief om te kiezen voor de lerarenopleiding (Fokkens-Bruinsma et al., 2015). Voorbeelden van intrinsieke motivatie zijn het werken met kinderen, de interesse in het onderwijs en het leuk vinden van het onderwijzen (Fokkens-Bruinsma et al., 2015; Fox, 1961; McIntire & Pratt, 1985; Van Eck & Heemkerk, 2009).

Ten tweede komen extrinsieke motieven aan bod. Dit uit zich onder andere bij werkcondities zoals compensatie, uitdaging, salaris en de mening over het leraarsberoep. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat aanstaande leerkrachten een lage verwachting hebben van het salaris van een leerkracht (Auguste et al., 2010; Watt & Richardson, 2007; Lin et al., 2012; Fokkens-Bruinsma et al., 2015), wat niet bevorderlijk is voor de keuze voor de lerarenopleiding. Om het beroep aantrekkelijker te maken wordt in de nieuwe cao 2022 voor primair onderwijs het salaris minimaal 4% verhoogd. Freddy Weima, voorzitter van de primair onderwijsraad, verwacht dat dit bijdraagt aan starten van de lerarenopleiding en het willen blijven werken in het onderwijs. Fokkens-Bruinsma et al. (2015) noemen voorbeelden van extrinsieke motieven die geen belangrijke rol spelen in de keuze voor de lerarenopleiding, namelijk: tijd voor familie en sociale ontrading. Dat wil zeggen dat de gunstige vakantie-uren en dagplanning geen belangrijke redenen zijn om te kiezen voor de lerarenopleiding en dat naasten het beroep niet afraden.

Als laatste worden altruïstische motieven genoemd, dit zijn motieven waar men wil bijdragen aan de samenleving, dat komt naar voren in Van Eck en Heemkerk (2009). Studenten vinden het beroep maatschappelijk nuttig, vinden dat zij kunnen bijdragen aan de toekomst van de leerlingen en willen graag anderen helpen (Sinclair, Dowson & McInerney).

Motivatie voor de lerarenopleiding door de jaren heen

Eind jaren 90 kozen de studenten voor de opleiding omdat ze er een positief beroepsbeeld van hadden. De studenten waren positief over de afwisseling in het beroep, flexibiliteit van uren en de werkzekerheid. Een minpunt dat benoemd werd is het ontbreken van doorgroeimogelijkheden (Oudejans & Meesters, 1998). De loopbaanmonitor Onderwijs 2006 (Van der Aa et al., 2006) laat een verandering zien waarbij studenten meer de keuze maken vanuit pedagogische en maatschappelijke overwegingen. Voorbeelden hiervan zijn het werken met kinderen, het overdragen van kennis en het maatschappelijk belang van het leraarsberoep. De arbeidsvoorwaarden zoals veel vrije tijd, salaris, mogelijkheid op deeltijdwerk, spelen maar voor één tiende van de studenten een rol voor de studiekeuze. Intrinsieke en altruïstische

motieven lijken dus naar aanleiding van de loopbaanmonitor Onderwijs 2006 een belangrijkere rol te spelen voor de keuze voor de lerarenopleiding dan extrinsieke motieven. De intrinsieke en altruïstische motieven om te kiezen voor de lerarenopleiding zijn volgens Chan (2006) niet alleen belangrijk voor de studiekeuze, maar ook voor de toewijding en motivatie voor het leraarsberoep waardoor studenten die vooral intrinsiek en altruïstisch gemotiveerd zijn mogelijk minder kans hebben op uitval tijdens de opleiding of in het leraarsberoep. Uit onderzoek van Verkroost (2007) komt naar voren dat studenten van de opleiding en mensen uit het beroep de meeste invloed hebben op de uiteindelijke keuze voor de opleiding. Dat wil zeggen dat wanneer studenten zich laten informeren door basisschoolleerkrachten zij meer geneigd zijn om daadwerkelijk voor de lerarenopleiding te kiezen. Het directe contact met ervaringsdeskundige geeft studenten de ruimte om vragen te stellen over hun ervaringen in het werkveld. De directe sociale omgeving van studenten zoals ouders of vrienden heeft echter nauwelijks tot geen invloed op de studiekeuze (Van der Aa et al., 2006). Dit komt overeen met de lage score op sociale ontrading van Watt & Richardson (2007) en Fokkens-Bruinsma et al. (2015).

De motivatie van een student blijft zich gedurende de opleiding ontwikkelen en veranderen. Vandaar dat Stokking (1997) studiekeuze rationeel noemt. Sinclair (2008) noemt zelfs dat 76,4% van de studenten een verandering in motivatie laat zien. Dat betekent dat de motivatie om te kiezen voor de lerarenopleiding niet alleen per generatie verandert, maar dat de motivatie voor het beroep zich gedurende de opleiding blijft ontwikkelen.

FIT Choice Scale: motieven en concepties om te kiezen voor het leraarsberoep

Om onderzoek te doen naar welke motieven een rol spelen om te kiezen voor de lerarenopleiding wordt gebruikgemaakt van Factors Influencing Teaching (FIT) Choice Scale van Watt en Richardson (2007). Watt & Richardson hebben het FIT-Choice model gebaseerd op het werk Eccles en Wigfield (1995) die onderscheid maken tussen drie categorieën, namelijk: de verwachtingen van (beginnende) leerkrachten in vergelijking met hun lesgeefvaardigheden, hun waarden die overeenkomen met het belang van lesgeven en de kenmerken van de taak (Fokkens-Bruinsma et al., 2015). Watt en Richardson hebben deze driedeling overgenomen en vertaald naar de motivatie om leerkracht te worden. Dit model is hierna opgedeeld in twee schalen, namelijk motieven om voor de opleiding te kiezen en concepties over het onderwijs. Onder de schaal motieven noemen Watt & Richardson (2007) de verwachtingen, waarden en positieve socialisatie-invloeden. De schaal concepties over het onderwijs gaat in op kenmerken van de taak, meningen van anderen en van de leerkracht zelf (Fokkens-Bruinsma et al. 2015). Op basis van het FIT-Choice model is de FIT-Choice Scale

door Watt & Richardson ontwikkeld om een beeld te krijgen van de motieven en concepties om te kiezen voor de lerarenopleiding. Eén van de aspecten waar nog weinig onderzoek naar is gedaan is de samenhang tussen de motieven om te kiezen voor de lerarenopleiding en hun verwachtingen van kennis en vaardigheden, oftewel self-efficacy.

Teacher self-efficacy en het leraarschap

Self-efficacy is de basis van Bandura's sociaal cognitieve theorie (Bandura et al., 1999). Bandura gaat ervan uit dat mensen leren in een sociale context waarin gedrag, cognitie, persoonlijke factoren en omgevingsfactoren elkaar beïnvloeden (Van Rooij et al., 2019). Self-efficacy gaat een stapje verder dan zelfvertrouwen of zelfconcept waardoor het niet alleen gaat over het vertrouwen in het eigen kunnen, maar ook in hoeverre een persoon zichzelf cognitief competent vindt (Bong & Clark, 1999).

In dit onderzoek wordt naast motivatie ook gekeken naar *teacher self-efficacy*. *Teacher self-efficacy* is een beoordeling van de eigen vaardigheden om gewenste resultaten, leerlingbetrokkenheid en leren te bereiken (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Lent et al. (1994) hebben hierbij de social cognitive career theory opgesteld. Deze theorie komt samen met andere studies (Ingersoll & Smith, 2004; Klassen & Chiu, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010) die veronderstellen dat *teacher self-efficacy*, interesse voor het beroep, de prestatie van de leerkrachten en tevredenheid over het leraarsberoep met elkaar samenhangen. Dat betekent dat een hoge score op *teacher self-efficacy* samenhangt met een hogere interesse voor het beroep, gevarieerde instructievaardigheden, positieve leerlingbetrokkenheid en het omgaan met moeilijke klassituaties. Wanneer een student een hoge score heeft op *teacher self-efficacy* kan dit mogelijk ervoor zorgen dat deze student eerder voor het beroep kiest en langer in het werkveld blijft, omdat hij vindt dat hij over de juiste vaardigheden voor het beroep beschikt (Van Rooij et al., 2019). Volgens Chan (2006) zijn naast *teacher self-efficacy* ook intrinsieke en altruïstische motieven gerelateerd aan toewijding voor het leraarsberoep. Dat wil zeggen dat wanneer een student van de reguliere of academische lerarenopleiding hoog scoort op *teacher self-efficacy* dat zij mogelijk ook hoog scoren op intrinsieke en altruïstische motieven. Het is daarom van belang om niet alleen onderzoek te doen naar de motivatie om te kiezen voor de lerarenopleiding, maar ook naar de *teacher self-efficacy*.

Teachers' Sense of Efficacy Scale

Om de *teacher self-efficacy* te meten wordt de Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) gebruikt. Dit instrument wordt door onderzoekers gezien als het voornaamste instrument om *teacher self-efficacy* te meten. Het instrument is opgedeeld in drie subschalen: leerlingbetrokkenheid, onderwijsstrategieën en klassenmanagement. Volgens Pajares (1996)

zijn *teacher self-efficacy* overtuigingen belangrijk voor aanstaande leerkrachten. Dit is een construct dat niet snel verandering laat zien waardoor een lage score op *teacher self-efficacy* aangeeft dat de student mogelijk meer ondersteuning nodig heeft om uiteindelijk de studie af te ronden en in het werkveld terecht te komen.

Doel van het onderzoek

De academische lerarenopleiding is in het leven geroepen om te proberen de instroom van studenten aan de lerarenopleiding te vergroten en om leerkrachten met een bredere theoretische basis in het onderwijs te krijgen (Welling, 2021; Kwakernaak, 2008). In dit onderzoek wordt daarom specifiek gekeken naar twee contexten, de reguliere pabo-studenten en de academische pabo-studenten. De academische opleiding is geïntroduceerd om studenten uit het vwo ook voor het leraarsberoep te interesseren. De academische lerarenopleiding sluit aan bij de wensen van vwo-scholieren, omdat studenten die de reguliere pabo overwogen aangeven dit niet te doen vanwege het negatieve beeld dat zij hebben van de pabo. Deze vwo-scholieren gaven vaak aan gebruik te willen maken van hun vwo-diploma waardoor een universitaire opleiding aantrekkelijker is (Van der Wel & van Bergen, 2012). Middelbare scholieren hebben sinds het oprichten van deze opleiding de keuze voor een reguliere of academische lerarenopleiding, waardoor studenten verschillende redenen kunnen hebben om voor de reguliere of academische lerarenopleiding te kiezen.

Een andere interessante invalshoek is of de vooropleiding een verschil geeft tussen deze groepen op *teacher self-efficacy*. Waardoor de studenten op basis van hun vooropleiding of huidige opleiding mogelijk verschillende verwachtingen hebben ten aanzien van hun kennis en vaardigheden voor het leraarsberoep. Uit onderzoek (Duffin et al., 2012) blijkt ook dat een hoge score op *teacher self-efficacy* mogelijk ervoor zorgt dat je langer in het werkveld blijft, vandaar dat het interessant is om te onderzoeken of reguliere en academische pabo-studenten verschillend scoren op *teacher self-efficacy*.

Het doel van het onderzoek is daarom om te onderzoeken of de reguliere en academische pabo-studenten verschillen op basis van redenen om te kiezen voor de lerarenopleiding en hun *teacher self-efficacy*. Om met gebruik van de uitkomsten de studenten op open- en meeloopdagen belangrijke informatie mee over de inhoud van de opleiding en het werkveld te geven. De kwaliteit van de studievoorlichting is van belang om studenten juist te informeren. Uit onderzoek van Van Eck & Heemkerk (2009) blijkt dat kwaliteit van de voorlichting een rol speelt in het uiteindelijke slagingspercentage. Waarbij het onderzoeken van motivaties en vaardigheden van de studenten belangrijk kan zijn om hen van realistische verwachtingen te voorzien om zo een welbedachte studiekeuze te maken, zodat de kans op uitval tijdens de

opleiding of in het werkveld door middel van goed informeren mogelijk is verkleind. Om hier onderzoek naar te doen zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

(1) Wat zijn de belangrijkste motieven en concepties van academische pabo-studenten en reguliere pabo-studenten om te kiezen voor de lerarenopleiding? Zijn er verschillen of overeenkomsten tussen de groepen in motieven en/of concepties? (2) In hoeverre verschillen de academische pabo-studenten en reguliere pabo-studenten op *teacher self-efficacy*? (3) Is er een relatie tussen de FIT-Choice Scale en Teachers' Sense of Efficacy Scale?

Op basis van de literatuur is de verwachting dat intrinsieke waarde en het werken met kinderen belangrijke motieven zullen zijn voor beide groepen (Fokkens-Bruinsma et al., 2015). De verwachte relatie tussen TSES en FIT-Choice Scale is dat deze instrumenten samenhang laten zien, aangezien uit onderzoek van Fokkens-Bruinsma et al. (2015) blijkt dat verwachtingen van eigen bekwaamheid en expertise hoog scoren. De motieven corresponderen met de leerkracht zijn gevoel van competentie, waardoor *teacher self-efficacy* en motieven mogelijk met elkaar samenhangen.

Methode

Onderzoeksdesign

Om antwoord te vinden op de onderzoeksvragen is gebruikgemaakt van een kwantitatief onderzoeksdesign door middel van een cross-sectioneel vergelijkend onderzoek. Aan de hand hiervan is gekeken wat voor reguliere en academische studenten de motieven om te kiezen voor de lerarenopleiding en de concepties over het onderwijs waren, ook werd gekeken naar hun score op *teacher self-efficacy*. De data is verzameld in de periode van 22 april tot 15 mei 2022. Per respondent is er één meting opgenomen.

Populatie en steekproef

De doelpopulatie omvat alle studenten die gekozen hebben voor een reguliere of academische opleiding leraar basisonderwijs in Nederland. De toegankelijke steekproef bestaat uit alle reguliere en academische pabo-studenten die benaderd zijn om deel te nemen aan het onderzoek. Om de respondenten te werven is gebruikgemaakt van een gemakssteekproef. Hierbij wordt een vragenlijst verspreid via verschillende sociale media. Denk hierbij aan Facebook, Whatsapp, Instagram en LinkedIn. De vragenlijst is ook verspreid via Blackboard onder studenten van de (academische) opleiding leraar basisonderwijs van de Rijksuniversiteit, NHL Stenden, Hanzehogeschool Groningen en Windesheim. Er werd gestreefd naar een groep van in totaal 150 studenten, 75 studenten van zowel de reguliere als de academische pabo. Uiteindelijk hebben 168 respondenten de vragenlijst ingevuld. Een aantal respondenten zijn echter niet meegenomen in het onderzoek. Uit de steekproef zijn 72 respondenten gefilterd

,omdat zij niet voldeden aan de marge van minimumaantal antwoorden ingevuld van de vragenlijst. Er moet een minimum van 66% van de vragenlijst ingevuld zijn wil het voldoende informatie geven om deze respondent mee te nemen volgens Fokkens-Bruinsma (persoonlijke communicatie, 9 mei 2022). Een andere reden dat respondenten niet zijn meegenomen is dat zij niet voldeden aan de inclusiecriteria, geen akkoord gaven om de deel te nemen aan het onderzoek of momenteel niet studeren aan een reguliere of academische lerarenopleiding. Daardoor bestond de uiteindelijke steekproef uit 94 respondenten, waarvan 35 studenten van de reguliere pabo en 59 studenten van de AOLB.

Variabelen en instrumenten

Tijdens het onderzoek werd gebruikgemaakt van twee instrumenten om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen. Watt en Richardson (2007) hebben de FIT-Choice Scale ontwikkeld om te achterhalen wat de motivatie was om leraar te worden, maar ook welke ideeën de respondenten hadden over het lesgeven. De FIT-Choice Scale bestaat uit 60 items, die verdeeld zijn over 12 motivatieconstructen (40 items) en 6 perceptieconstructen (20 items) (Fokkens-Bruinsma et al., 2015). Deze constructen zijn te vinden in tabel 1. Er werd voor beide constructen gebruikgemaakt van een zevenpunts-Likertschaal. Motieven die een rol spelen voor de keuze voor de lerarenopleiding worden gescoord van 1 = ‘helemaal niet belangrijk’ tot 7 = ‘zeer belangrijk’. Voor concepties over onderwijs wordt er gescoord van 1 = ‘helemaal niet’ tot 7 = ‘enorm’. Dat geeft voor beide constructen een score 4 als theoretisch gemiddelde (Fokkens-Bruinsma et al., 2015). De schalen binnen de FIT-Choice Scale hebben een hoge score op interne consistentie (.90 tot .97) in het oorspronkelijke onderzoek (Watt & Richardson, 2007). In dit onderzoek varieert de betrouwbaarheid van .36 tot .94 (zie Tabel 1). Om de *teacher self-efficacy* te meten werd de Teachers’ Sense of Efficacy Scale toegevoegd. Deze bestaat uit 24 stellingen met een negenpunts-Likert-beoordelingsschaal. De TSES maakt gebruik van drie subschalen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Deze subschalen zijn weergegeven in Tabel 2. De waarden voor *teacher self-efficacy* wordt gescoord van 1 = ‘niet’ tot 9 = ‘heel goed’ om de mate van deze *teacher self-efficacy* aan te geven. De TSES is met een Cronbach’s alpha van .94 een betrouwbaar instrument (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). De betrouwbaarheid van de subschalen is respectievelijk: .87, .91 en .90 in het oorspronkelijke onderzoek (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). De betrouwbaarheid van de subschalen in het huidige onderzoek is .91, .83 en .91 (zie Tabel 2). Tijdens het onderzoek is niet geprobeerd om de gevonden betrouwbaarheid van de TSES of de FIT-Choice Scale nog te verhogen. Om de respondenten naar meer achtergrondinformatie over hun keuze te vragen is de volgende vraag toegevoegd: ‘Heb jij getwijfeld tussen de academische en reguliere lerarenopleiding?’

Tabel 1*Constructen en betrouwbaarheid*

Construct	Eerste orde factor	Cronbach's alfa	Voorbeelditems
<i>Motieven</i>	Verwachtingen ten aanzien van eigen kennis en onderwijsvaardigheden	.78	Ik heb de kwaliteiten van een goede leerkracht
	Baanzekerheid	.77	Lesgeven biedt mij een stabiele loopbaan
	Tijd voor familie	.70	De uren passen bij de gezinsverantwoordelijkheden
	Baan transferbaarheid	.36	Lesgeven is een handige baan voor reizen
	Vormgeven van toekomst van kinderen en adolescenten	.76	Door lesgeven kan ik de volgende generatie beïnvloeden
	Werken met kinderen	.70	Ik wil een baan waar je werkt met kinderen
	Sociale gelijkheid bevorderen	.76	Door lesgeven kan ik de sociaal misdeelden goed doen
	Een sociale bijdrage leveren	.74	Door lesgeven kan ik wat teruggeven aan de maatschappij
	Intrinsieke waarde	.49	Ik ben geïnteresseerd in het onderwijs
	Terugval carrière	.50	Ik heb lesgeven gekozen als laatste mogelijkheid
	Eerdere onderwijs- en leerervaringen	.73	Ik heb goede leraren als rolmodellen gehad
	Sociale invloeden	.78	Mijn familie vindt dat ik leraar moet worden
<i>Concepties</i>	Expertise	.70	Denk je dat lesgeven een grote hoeveelheid expertkennis vereist?
	Hoge eisen	.71	Denk je dat leraren een hoge werkdruk hebben
	Sociale status	.76	Geloof jij dat leraren als professionals worden gezien
	Salaris	.94	Denk je dat leraren een goed salaris hebben

Sociale ontrading	.73	Hebben anderen je verteld dat lesgeven geen goede beroepskeuze was
Tevredenheid met keuze	.83	Hoe tevreden ben je over je keuze om leraar te worden

Tabel 2*Schalen TSES en betrouwbaarheid*

Schalen TSES	Cronbach's alpha
Leerling betrokkenheid	.91
Onderwijsstrategieën	.83
Klassenmanagement	.91

Procedure

Aan de hand van beide instrumenten is met Qualtrics een digitale vragenlijst ontwikkeld die door respondenten zowel op de computer, telefoon als tablet kon worden ingevuld. Voor het invullen van de vragenlijst werd de respondent om een akkoord gevraagd, waarbij de voorwaarden van het onderzoek werden besproken. In het akkoord werd aangegeven dat de resultaten alleen gebruikt zouden worden voor het huidige onderzoek, er te allen tijde gestopt kon worden met het invullen van de vragenlijst en dat de data geheel anoniem werd opgeslagen op een betrouwbare locatie van de Rijksuniversiteit Groningen.

Analyseplan

Naderhand werden de resultaten door middel van SPSS met elkaar vergeleken door een kwantitatieve analyse. Aan de hand van beschrijvende statistiek konden centrum- en spreidingsmaten weergegeven worden. Gegevens zoals het gemiddelde, minimum, maximum en de standaarddeviatie konden hier worden weergegeven en per groep met elkaar worden vergeleken. Door het gebruiken van de *t*-test werd gekeken in hoeverre de twee groepen, academische- en reguliere pabo-studenten, van elkaar verschillen, dit is gedaan voor zowel de FIT- Choice als voor de TSES. Om de *t*-test uit te voeren is gekeken of aan de assumpties voor het afnemen van de *t*-test voldaan is, hiervoor is gekeken naar de normaliteit, niveau van variabelen, homogeniteit en onafhankelijkheid. Aan deze assumpties zijn in dit onderzoek voldaan. Aan de hand van de *p*-waarde kon gekeken worden of de groepen verschillen op de motieven en *teacher self-efficacy*, hierbij werd een alfa van .05 en een betrouwbaarheidsinterval

van 95% aangehouden. Om te kijken naar een mogelijke relatie tussen *teacher self-efficacy* en de motieven van de FIT- Choice Scale werd de Pearson's r berekend. Cohen (1988) noemt de volgende effect sizes: .10 = zwakke correlatie, .30 gematigde correlatie en vanaf .50 een sterke correlatie. Uiteindelijk werden de resultaten van de toetsen weergegeven door middel van tabellen.

Resultaten

FIT-Choice Scale

Tabel 3 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en p -waarde voor zowel de reguliere- en academische pabo-studenten op de FIT- Choice Scale door middel van de centrum- en spreidingsmaten. Bij de gemiddelden valt te zien dat zowel op de schaal motieven (.10) als de schaal concepties (.13) academische pabo-studenten lager scoren dan de reguliere pabo-studenten. Dat betekent dat reguliere pabo-studenten aangeven dat motieven belangrijker zijn voor hun keuze en dat zij het vaker eens waren met de stellingen over de concepties van het onderwijs dan de academische pabo-studenten.

Tabel 3

Centrum- en spreidingsmaten

	Motieven		Concepties	
	Pabo	AOLB	Pabo	AOLB
<i>N</i>	35	59	35	59
Minimum	2.57	2.38	3.33	3.25
Maximum	5.20	5.93	5.46	5.50
Gemiddelde	4.00	3.90	4.50	4.37
<i>S</i>	.61	.66	.46	.49

Tabel 4 geeft de p -waarde, standaarddeviatie en het gemiddelde voor de verschillende schalen van de FIT-Choice Scale weer. De p -waarden gegeven in Tabel 4 liggen tussen de 0.076 en 0.978. Dat betekent dat op geen enkel motief beide groepen significant van elkaar verschillen. De reguliere en academische pabo-studenten kiezen voornamelijk voor het leraarsberoep door het *werken met kinderen* (AOLB $M = 5.55$, $s = 1.00$; pabo $M = 5.66$, $s = 1.09$) en de *verwachtingen van eigen kennis en vaardigheden* (AOLB $M = 4.94$, $s = 1.18$; pabo $M = 5.25$, $s = 1.27$). Beide groepen scoren op deze motieven het hoogst en op basis van het theoretisch schaalgemiddelde zijn deze scores, M tussen de 4.94 en 5.66, hoog. *Tijd voor familie* (AOLB $M = 2.89$, $s = 1.35$; pabo $M = 2.75$, $s = 1.27$) en *sociale invloeden* (AOLB $M =$

2.79, $s = 1.52$; pabo $M = 2.80$, $s = 1.65$) zijn voor beide groepen laag scorende motieven. Dat betekent dat dit twee redenen zijn die studenten nauwelijks de studiekeuze beïnvloeden. Het passen van het leraarsberoep in het gezinsleven (door de mogelijkheid op deeltijdwerken en lange vakantieperiodes) en de invloed van naasten zijn voor studenten geen belangrijke redenen.

Tabel 4

Vergelijking constructen per opleidingstype op gemiddelde en p-waarde

Constructen	Opleiding	Gemiddelde (St. d error)	<i>t</i> -waarde	<i>p</i> -waarde
Verwachtingen ten aanzien van eigen kennis en onderwijsvaardigheden	Pabo	5.25 (.22)		
	AOLB	4.94 (.12)	.66	.236
Baanzekerheid	Pabo	3.71 (.24)		
	AOLB	3.49 (.17)	.50	.454
Tijd voor familie	Pabo	2.75 (.21)		
	AOLB	2.89 (.18)	.76	.619
Baantransferbaarheid	Pabo	2.27 (.18)		
	AOLB	2.31 (.16)	-.74	.839
Vormgeven van toekomst van kinderen en adolescenten	Pabo	4.97 (.24)		
	AOLB	4.79 (.17)	-.62	.534
Sociale gelijkheid bevorderen	Pabo	4.23 (.20)		
	AOLB	3.88 (.19)	-1.21	.229
Een sociale bijdrage leveren	Pabo	4.48 (.27)		
	AOLB	4.50 (.18)	.14	.946
Het werken met kinderen kinderen/adolescenten	Pabo	5.67 (.19)		
	AOLB	5.55 (.15)	.92	.516
Intrinsieke carrièrewaarde	Pabo	5.44 (.17)		
	AOLB	5.27 (.15)	.28	.474
Sociale invloeden	Pabo	2.80 (.29)		
	AOLB	2.79 (.20)	.66	.978
Terugval carrière	Pabo	1.49 (.12)		
	AOLB	1.83 (.13)	.10	.076
Eerdere onderwijs- en leerervaringen	Pabo	3.96 (.30)		

AOLB 3.86 (.15) .00 .745

Note: over de constructen intrinsieke waarde, terugval carrière en baantransferbaarheid worden geen uitspraken gedaan in verband met de lage betrouwbaarheid

In Tabel 5 zijn de gemiddelde scores en *p*-waarden af te lezen van de verschillen tussen de reguliere en academische pabo-studenten voor de concepties over het onderwijs. Gekeken naar de ideeën, oftewel de concepties, over het onderwijs lijken de *hoge eisen* (AOLB $M = 5.90$, $s = .55$ en pabo $M = 5.80$, $s = .95$) een belangrijke rol spelen in de keuze voor zowel de reguliere als academische lerarenopleiding. Studenten gaan ervan uit dat het leraarsberoep een hoge werkdruk heeft en op verschillende vlakken veel van de leerkracht eist. Ondanks deze hoge werkdruk geven zowel de reguliere als academische pabo-studenten aan tevreden te zijn met hun keuze ($M = 5.47$, $s = 1.09$; pabo $M = 5.97$, $s = .97$) en hier zorgvuldig over te hebben nagedacht. Voor beide groepen zijn *salaris* (AOLB $M = 3.1$, $s = 1.12$; pabo $M = 3.76$, $s = 1.05$) en *sociale ontrading* (AOLB $M = 2.90$, $s = 1.43$; pabo $M = 2.20$, $s = 1.48$) laag scorende constructen. Dat betekent dat de studenten denken dat het leraarsberoep niet goed betaalt en dat de keuze voor de lerarenopleiding voor hen niet wordt afgeraden door naasten of de maatschappij. Uit dit onderzoek blijkt dat de constructen *salaris*, *sociale ontrading* en *tevredenheid over de keuze* significant verschillen (*p*-waarde: .006, .026 en .027). De academische pabo-studenten scoren op *salaris* en *tevredenheid met de keuze* significant lager dan de reguliere pabo-studenten. Dat wil zeggen dat academische pabo-studenten een negatiever beeld hebben van het salaris van een leerkracht dan reguliere pabo-studenten, ondanks dat reguliere pabo-studenten ook laag scoren op het construct *salaris* ($M = 3.76$). De *tevredenheid van keuze* gaf ook een significant verschil. Reguliere pabo-studenten zijn dus meer tevreden over hun keuze voor de lerarenopleiding. De hoge scores op dit construct geven echter aan dat beide groepen tevreden zijn met hun keuze voor de lerarenopleiding. Als laatste is *sociale ontrading* significant verschillend. Dit laat zien dat studenten van de academische pabo meer het idee hebben dat het leraarsberoep hen wordt afgeraden dan de reguliere pabo-studenten. Beide groepen scoren laag op dit construct.

Tabel 5

Vergelijking constructen per opleidingstype op gemiddelde en p-waarde

Construct	Opleiding	Gemiddelde	<i>t</i> -waarde	<i>p</i> -waarde
Expertise	Pabo	4.46 (.19)		
	AOLB	4.64 (.11)	.36	.379

Hoge eisen	Pabo	5.80 (.16)		
	AOLB	5.90 (.72)	.00	.527
Sociale status	Pabo	3.73 (.15)		
	AOLB	3.41 (.13)	.74	.098
Salaris*	Pabo	3.76 (.18)		
	AOLB	3.10 (.15)	.59	.006
Sociale ontrading*	Pabo	2.20 (.25)		
	AOLB	2.90 (.19)	.66	.026
Tevredenheid met de keuze*	Pabo	5.97 (.17)		
	AOLB	5.47 (.14)	.27	.027

Teacher self-efficacy

Tabel 6 laat zien dat de gemiddelden van de reguliere en academische pabo-studenten nagenoeg gelijk zijn op de overall score van *teacher self-efficacy*. De gemiddelden van beide groepen laten een verschil van 0.006 zien, dit is een zeer klein verschil. Deze overall score is voor teacher self-efficacy is op een negenpunts-Likertschaal aanzienlijk hoog met een theoretisch schaalgemiddelde van 5. De studenten voelen zich meer dan gemiddeld competent voor het leraarschap. Op elk van de subschalen van de TSES wordt bijna gelijk gescoord, waarbij voor zowel de reguliere als academische pabo-studenten klassenmanagement het hoogst scoorde (zie Tabel 8)

Tabel 6

Centrum- en spreidingsmaten TSES

	Pabo	AOLB
<i>N</i>	35	59
Minimum	3.17	4.57
Maximum	8.00	7.87
Gemiddelde	6.45	6.46
<i>S</i>	1.00	.74

Tabel 7

Vergelijking TSES per subschaal en totaal op opleidingsniveau met gemiddelde en p-waarde

Motieven			
Opleiding	Gemiddelde (St. d error)	P-waarde	

Leerlingbetrokkenheid	Pabo	6.34 (.19)	
	AOLB	6.43 (.09)	.655
Onderwijsstrategieën	Pabo	6.44 (.17)	
	AOLB	6.43 (.11)	.956
Klassenmanagement	Pabo	6.58 (.20)	
	AOLB	6.49 (.14)	.738
TSES totaal	Pabo	6.46 (.17)	
	AOLB	6.45 (.10)	.971

FIT- Choice en TSES

De Pearson's r is uitgevoerd om de relatie tussen de TSES en de FIT- Choice te berekenen. Hier kwamen de volgende waarden uit: TSES en concepties: .40, TSES en motivatie: .34. Beide subschalen van de FIT-Choice Scale laten met de TSES een significante samenhang zien. Na het vinden van deze samenhang is gekeken waar deze samenhang tussen beide schalen voornamelijk te vinden is. Tabel 8 laat zien welke constructen van de FIT-Choice Scale en subschalen van de TSES significant met elkaar samenhangen. De hoogste score op samenhang zijn te vinden tussen de TSES en de motieven *tevredenheid van keuze* en *verwachting van eigen kennis en vaardigheden* ($r = .55, p < .001$ en $r = .48, p < .001$). *Tevredenheid van keuze* geeft voor de subschalen *leerlingbetrokkenheid* en *klassenmanagement* een sterke relatie ($r = .51$ en $r = .52, p < .001$). Dat wil zeggen dat wanneer een student hoog scoort op deze subschalen deze student waarschijnlijk aan zou geven dat hij tevreden is met zijn keuze. *Verwachtingen van eigen kennis en vaardigheden* scoort op deze subschalen ook hoog, waardoor een student die hoog scoort op de subschalen van de TSES waarschijnlijk ook hoog zal scoren op het construct *verwachtingen van eigen kennis en vaardigheden*. *Sociale ontrading* laat een significante negatieve correlatie zien. Dat wil zeggen dat naarmate de score op *klassenmanagement* hoger wordt de score op *sociale ontrading* lager wordt. Dit betekent dat wanneer een student beter gaat scoren op *klassenmanagement*, deze student minder het gevoel heeft dat hun keuze voor de lerarenopleiding door naasten en de maatschappij wordt afgeraden. Tabel 9 laat ook zien dat voor de constructen *werken met kinderen*, *expertise*, *eerdere onderwijs- en leerervaringen* en *sociale bijdrage leveren* ook significante samenhang laten zien met de TSES totaal of subschalen. Dat wil zeggen dat een hoge score op deze specifieke subschaal mogelijk samenhangt met een hoge score op het construct van de FIT-Choice Scale.

Tabel 8

Correlaties van subschalen TSES en FIT-Choice Scale

	TSES	Leerling betrokkenheid	Onderwijs- strategieën	Klassen- management
Werken met kinderen	.34*	.42**	.38*	.18
Eerdere onderwijs- en leerervaringen	.22*	.19	.17	.20
Verwachtingen van eigen kennis en vaardigheden	.48**	.42**	.36**	.47**
Expertise	.26*	.37**	.17	.17
Tevredenheid met keuze	.55**	.51**	.39**	.52**
Sociale ontrading	-.16	-.07	-.12	-.21*
Sociale bijdrage leveren	.19	.22*	.11	.16

* Pearson correlatie coëfficiënt is significant op 0.05 niveau

** Pearson correlatie coëfficiënt is significant op 0.01 niveau

Naast de instrumenten is een ‘extra’ vraag toegevoegd aan de vragenlijst, namelijk: ‘Heb jij getwijfeld tussen de reguliere en de academische lerarenopleiding? Waarom wel/niet?’ Hier kwam naar voren dat vwo-scholieren die de reguliere lerarenopleiding hebben gekozen deze keuze bewust maakten ,omdat zij van mening zijn dat op de reguliere lerarenopleiding meer aandacht is voor de praktijk. Een andere reden die zij gaven was dat je met een academische opleiding ook ‘gewoon’ leerkracht wordt. Deze bevindingen hangen mogelijk samen met een hoge score op de *teacher self-efficacy* en de constructen *verwachtingen van eigen kennis en vaardigheden* en *eerdere onderwijs- en leerervaringen*. Academische pabo-studenten gaven aan dat de academische lerarenopleiding hen meer uitdaging en theoretische basis biedt en dat na het afronden van vwo veel academische pabo-studenten een universitaire opleiding willen volgen.

Discussie

In dit onderzoek is geprobeerd te achterhalen wat de belangrijkste motieven zijn voor reguliere en academische pabo-studenten om voor de lerarenopleiding te kiezen. Om dit te onderzoeken wordt de FIT- Choice Scale gebruikt. Hiernaast is gekeken hoe de studenten scoren op *teacher self-efficacy* door middel van de TSES. Dit is gedaan om te kijken of studenten die voor de lerarenopleiding kiezen hoog scoren op *teacher self-efficacy*. Vervolgens is er gekeken of er samenhang is tussen de TSES en de FIT- Choice Scale.

Onderzoeksvragen

Uitkomsten FIT-Choice scale

De gevonden resultaten op basis van de FIT-Choice Scale verschillen met eerder onderzoek naar de motieven voor het leraarsberoep. De academische pabo-studenten scoorden

op de schaalgemiddelden van *baanzekerheid* en *sociale bijdrage* leveren lager. Een mogelijke reden voor het verschil kan zijn dat studenten in het onderzoek van Fokkens-Bruinsma et al. (2015) aan het begin van de opleiding zitten, terwijl in het huidige onderzoek pabo-studenten uit alle leerjaren worden meegenomen. In een studie van Sinclair (2008) kwam naar voren dat in 76,4% van de gevallen de motivatie verandert over de jaren. Dat wil zeggen dat de verschillen tussen het huidige onderzoek en dat van Fokkens-Bruinsma et al. (2015) mogelijk te verklaren zijn door een verschil in steekproefsamenstelling. De motieven van derde- en vierdejaars pabo-studenten zijn mogelijk veranderd gedurende de opleiding. Het alleen gebruiken van eerste- en tweedejaarsstudenten had mogelijk andere resultaten gegeven. Uit het huidige onderzoek kwamen *werken met kinderen* en *verwachtingen van eigen kennis en vaardigheden* naar voren als hoogst scorende motieven. Dit komt overeen met eerder Nederlands onderzoek van Fokkens-Bruinsma et al. (2015), maar laat verschillen zien met internationaal onderzoek van Lin et al. (2012). Dat onderzoek vergelijkt de Verenigde Staten met China waar als hoogste motieven *vormgeven van de toekomst van kinderen* en *sociale bijdrage leveren* naar voren kwamen. Op basis van dit onderzoek blijkt dat Nederlandse pabo-studenten vooral kiezen voor de lerarenopleiding vanuit intrinsieke motieven terwijl in het onderzoek van Lin et al. (2012) altruïstische motieven belangrijker lijken.

Wanneer gekeken wordt naar concepties over het onderwijs komt in het onderzoek van Fokkens-Bruinsma et al. (2015) naar voren dat *hoge eisen* een belangrijke rol spelen in de keuze voor de lerarenopleiding. De pabo-studenten in zowel het huidige onderzoek als in Fokkens-Bruinsma et al. (2015) denken dat de werkdruk hoog zal zijn, iets wat ook door Doolaard et al. (2018) is benoemd. In Doolaard et al. (2018) wordt ook gesteld dat de salarisverwachting laag is, deze verwachting wordt door het huidige onderzoek en dat van Fokkens-Bruinsma et al. (2015) bevestigd. Opvallend is dat *terugval carrière* en *baantransferbaarheid* niet alleen in het huidige onderzoek een lage betrouwbaarheid geven, maar dat dit ook in soortgelijke onderzoeken het geval is (Jugović et al., 2012; Lin et al., 2012; Kiliç et al. 2012; Fokkens-Bruinsma et al. 2015). Een verschil met het onderzoek van Lin et al. (2012) is dat *sociale ontrading* voor de Chinese studenten een hoge score heeft ($M = 4.51$, $s = 1.57$), dat wil zeggen dat zij vaker aangeven dan Nederlandse studenten (AOLB $M = 2.9$, $s = .19$ en pabo $M = 2.2$, $s = .25$) dat zij door naasten of de maatschappij worden afgeraden om het vak te kiezen.

Uitkomsten TSES

Uit de resultaten is naar voren gekomen dat reguliere en academische pabo-studenten vergelijkbaar hoog scoren op de TSES totale schaal en onderliggende subschalen. Deze resultaten komen overeen met de bevindingen in het onderzoek van Tschannen-Moran en Hoy

(2001). Van Rooij et al. (2019) zeggen dat een hoge score op self-efficacy samenhangt met de uiteindelijke keuze voor het beroep. Dat wil zeggen dat aan de hand van de hoge score op *teacher self-efficacy*, de kans aanwezig is dat een hoog percentage van de participerende studenten daadwerkelijk voor de klas eindigt.

Uitkomsten tussen TSES en FIT- Choice Scale

Uit de analyses is gebleken dat de TSES en FIT-Choice Scale met elkaar samenhangen. Zeven constructen laten een significante relatie zien. Het construct *verwachtingen van eigen kennis en vaardigheden* laat een sterke samenhang zien met de TSES, wat niet verrassend is aangezien *teacher self-efficacy* gaat over de perceptie van eigen kennis en vaardigheden voor het leraarsberoep. De significante relatie tussen *eerdere onderwijs- en leerervaringen* en self-efficacy valt te verklaren via het onderzoek van Darling-Hammond (2000). In het onderzoek wordt benoemd dat leerkrachten die meer leservaringen hebben, zich competentier voelen voor de klas. De studenten uit het onderzoek van Darling-Hammond (2000) gaven aan dat ervaringen in de praktijk bevestigden waarom zij voor de opleiding hadden gekozen. De subschaal *klassenmanagement* hangt negatief samen met *sociale ontrading*. Dat betekent dat naarmate een leerkracht zijn klas minder onder controle heeft, het beroep mogelijk meer zou worden afgeraden. De mate van *klassenmanagement* en competentie wordt gebruikt om te bepalen of het vak voor de leerkracht wordt afgeraden. Het huidige onderzoek bevestigt dat intrinsieke en altruïstische motieven door reguliere en academische pabo-studenten als belangrijk worden gezien (Allinder, 1994; Chesnut & Burley, 2015; Aloe, Amo & Shanahan, 2014; Klassen & Chiu, 2010). Voorbeelden van deze motieven zijn: *werken met kinderen*, *verwachtingen van eigen kennis en vaardigheden*, *sociale bijdragen* en *vormgeven van de toekomst van kinderen*. Het laatst genoemde construct hangt samen met de subschaal *leerlingbetrokkenheid*. Twee vragen van deze subschaal laten zien dat de vragen over *leerlingbetrokkenheid* overeenkomen met de gedachte achter het construct *vormgeven van de toekomst van kinderen*, namelijk: ‘Jouw leerlingen overtuigen dat ze in staat zijn goed te presteren op school?’ en ‘Jouw leerlingen helpen de waarde van leren in te zien?’

Beperkingen van het onderzoek en vervolgonderzoek

Vanwege een fout in de vragenlijst hebben 19 respondenten twee items niet beantwoord. De constructen *werken met kinderen* en *sociale status* misten elk één item. Een *t*-test is gedaan om te kijken of deze respondenten op de andere 16 constructen significant verschillen van de andere 75 respondenten, dit bleek niet het geval. Uit de *t*-test kwamen *p*-waarden tussen de 0.98 en 0.86. Hierdoor was er geen reden om deze respondenten te verwijderen en zijn de respondenten meegenomen in het onderzoek. De TSES miste in de subschaal

leerlingbetrokkenheid één item namelijk: ‘In hoeverre kun je families assisteren om kinderen het goed te laten doen op school?’. De betrouwbaarheid van de schaal is met .87 lager dan het origineel, echter wel betrouwbaar. Vandaar dat er geen reden was om de subschaal *leerlingbetrokkenheid* niet mee te nemen in het onderzoek. De constructen *baantransferbaarheid*, *intrinsieke waarde* en *terugval carrière* hebben een lage betrouwbaarheid te weten: .36, .49 en .50. De resultaten behorende bij deze constructen moeten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, dit meegenomen zijn over deze constructen geen uitspraken gedaan. Voor vervolgonderzoek zouden items van deze drie schalen herzien kunnen worden en waar nodig items worden toegevoegd. Een grotere steekproef en betere verhouding reguliere en academische pabo-studenten kan mogelijk zorgen voor een hogere betrouwbaarheid. Bij een grotere steekproef zullen zelfs kleine verschillen in de steekproef als significant worden gescoord. Een longitudinaal onderzoek naar de gevolgen van ervaring op *teacher self-efficacy* zou een beeld kunnen schetsen hoe jaren in het werkveld of op de opleiding voor een individu de *teacher self-efficacy* beïnvloedt. Tschannen-Moran & Hoy (2001) benoemen het begrip van mentorschap, dit kan leerkrachten hun gevoel van *teacher self-efficacy* veranderen. In hoeverre beïnvloedt het begeleidingstraject van een mentor de *teacher self-efficacy* gedurende de opleiding? Mogelijk kan ook gekeken worden naar het effect van begeleiding tijdens de eerste jaren in het werkveld.

Implicaties voor de praktijk en de wetenschap

Uit het onderzoek blijkt dat de motieven van de reguliere en academische studenten om te kiezen voor de lerarenopleiding nagenoeg gelijk zijn. Een andere uitkomst is dat *teacher self-efficacy* en bepaalde motieven die belangrijk zijn in de keuze voor de lerarenopleiding met elkaar samenhangen. Dit betekent dat een hoge score op *teacher self-efficacy* mogelijk aangeeft dat deze student interesse heeft in het vak en daadwerkelijk in het werkveld terecht komt. De lerarenopleiding, zowel de reguliere als de academische pabo, kan de motieven, interesse en ideeën over het onderwijs gebruiken om tijdens voorlichtingsdagen studenten realistische verwachtingen van het leraarsberoep te schetsen. Een ervaringsdeskundige een beeld schetsen van constructen waar studenten negatief tegenaan kijken zoals *salaris en hoge eisen*, door hen te informeren over de huidige ervaringen in het werkveld. Verkroost (2007) veronderstelt dat praten met een ervaringsdeskundige het best helpt om een juiste beslissing te maken in het studiekeuzeproces. Door deze voorlichting te realiseren op lerarenopleidingen kunnen middelbare scholieren geholpen worden in het maken van een welbedachte studiekeuze en dit ervoor zorgen dat doordat deze studenten starten met juiste verwachtingen zij mogelijk meer kans hebben om in het werkveld te blijven werken.

Het huidige onderzoek heeft getracht te kijken of reguliere en academische pabo-studenten verschillen in motieven, concepties voor de lerarenopleiding en *teacher self-efficacy*, dit is gedaan om de kennis over de redenen om voor de lerarenopleiding te kiezen mogelijksterwijs aan te vullen. De resultaten van het huidige onderzoek ondersteunen grotendeels wat al eerder is gevonden door Fokkens-Bruinsma et al. (2015). Op enkele andere constructen komen echter significante verschillen naar voren tussen beide groepen pabo-studenten. Dit vult eerder onderzoek aan (Fokkens-Bruinsma et al; 2015 en Watt & Richardson; 2007; Lin et al. ,2012), doordat dit onderzoek veronderstelt dat de motieven voor de keuze voor de lerarenopleiding ook enigszins verschillen tussen studenten van de verschillende lerarenopleidingen. Het huidige onderzoek ondersteunt de bevindingen van het onderzoek van Tschannen-Moran en Hoy (2001) waar de studenten ongeveer gelijk scoren op *teacher self-efficacy*.

Samenvattend komt uit dit onderzoek naar voren dat reguliere en academische pabo-studenten de keuze maken voor de lerarenopleiding vanuit het *willen werken met kinderen* en hun *verwachtingen van hun kennis en vaardigheden*. Het laatste motief hangt samen met de score op *teacher self-efficacy* die voor beide groepen gemiddeld hoog was.

Referentielijst

- Aa, R. van der, Hulst, B. van, Bruin, G. de, & Vermeulen, L., Severiens, S., & Boom, J. de, (2006) *Loopbaanmonitor onderwijs 2006: onderzoek naar arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van de lerarenopleidingen in 2005 en 2006*, Rotterdam: Risbo & Ecorys
- Adriaens, H., Elshout, M., Elshout, S. & Cock, E. de, (2021) *Personeelstekorten primair onderwijs*, centerdata research institute, versie 1.1
- Allinder, R. M. (1994). *The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86–95.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). *Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126.
- Bandura, A., Freeman, W.H., Lightsey, R. (1999) *Self-Efficacy: The exercise of control*, *Journal of Cognitive Psychotherapy* Vol 13, issue 2, doi: 10.1891/0889-8391.13.2.158
- Boeije, H. (2002) *A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews*, Utrecht University, Faculty of Social Sciences, Department of Methodology and Statistics
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). *Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research*. *Educational Psychologist*, 34(3), 139–153.
- Centerdata (2006) *Loopbaanmonitor*, ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Chan, K.W., (2006) *In-service teachers' motives and commitment in teaching*. Hong Kong Institute of Education
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). *Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis*. *Educational Research Review*, 15, 1–16.
- Cohen, J (1988). *Statistical Power Analysis for the Social Sciences (2nd. Edition)*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Dancey CP., Reidy, J. *Statistics without Maths for Psychology*. Pearson Education; 2007.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L. & Ebbes, R. (2018) *Het functioneren van*

- beginnende leerkrachten in hun groep en in de school: verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo*, GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
- Duffin, L., Patrick, H. & French, B.F., (2012) *The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure beginning pre-service teachers*, Teaching and Teacher Education, 827–834, doi: 10.1016/j.tate.2012.03.004
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995) *In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs*. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 215-225
- Eck, E. van, Heemkerk, I. (2009) *Leraar worden; kiezen voor opleiding en beroep*, sector bestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO), Den Haag
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2011). *Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten*. Pedagogische Studiën, 88(1), 41-56.
- Fokkens-Bruinsma, M., Canrinus, E., Korpershoek, H., & Doolaard, S. (2015). *Motivatatie om leraar te worden: Validering van het FIT-Choice instrument voor de Nederlandse context*. Pedagogische Studiën, 92(5), 324-343.
- Fox, R. B. (1961). *Factors influencing the career choice of prospective teachers*. Journal of Teacher Education, 12, 427–432. <http://dx.doi.org/10.1177/002248716101200410>
- Gaffke P., Oost., S. van, (2021) *Bijna een derde van alle nieuwe leraren haakt binnen 5 jaar af, buddy's moeten het beroep aantrekkelijker maken*, EenVandaag
- George, D., & Mallery, P. (2003) *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th edition) Boston: Allyn & Bacon
- Han, J. (2016) *Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers*, doi: 10.1080/2331186X.2016.1217819
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). *Do teacher induction and mentoring matter?* NASSP Bulletin, 88(638), 28–40
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *De Staat van het primair onderwijs 2022*.
Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Judge, T. A., Erez, E., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). *Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?* Journal of Personality and Social Psychology, 83(3), 693–710.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction:*

- Teacher gender, years of experience, and job stress.* Journal of Educational Psychology, 102(3), 741–756.
- Kwakernaak, E. (2008). *Lerarentekort en vakpolitiek.* Levende Talen Magazine, 95(7), 12-15.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance.* Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79–122.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 227-248.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989) *Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school,* Journal of Educational Psychology, 81 (1989), pp. 247-258
- McIntire, W. G., & Pratt, P. A. (1985, March). *Characteristics of freshmen continuing and leaving a teacher education program at the end of their first year.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago
- Oranje, A.H. (2001) *Van ouderenbeleid tot lerarentekort: taken, taakverdeling en arbeidstevredenheid in het onderwijs,* Universiteit van Amsterdam [Host]
- Oudejans, A. & Meesters, M. J., (1998b) *Het imago van de leraar in het basis- en het voortgezet onderwijs. De uitkomsten van een kwalitatief onderzoek,* Haarlem: Meesters en Oudejans, onderzoek, advies en projectmanagement.
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings.* Review of Educational Research
- Poortvliet, J. (2022) *Geen regio meer zonder lerarentekort,* redactie onderwijsblad, Algemene onderwijsbond
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). *'I've decided to become a teacher': Influences on career change.* Teaching and Teacher Education, 21, 475–489.
- Roness, D., & Smith, K. (2010). *Stability in motivation during teacher education.* Journal of Education for Teaching 36, 169–185.
- Sikkens, R. (2000) *Tijd voor debat over invallen: Tekort aan vervangers zal nog jaren aanhouden.* Het onderwijsblad, jrg. 18, nr. 9 (internet-archief)
- Sinclair, Catherine, Martin Dowson and Dennis M. McInerney (2006) *"Motivations to Teach: Psychometric Perspectives Across the First Semester of Teacher Education."* Teachers College Record 108.6 (2006): 1132-1154.
- Sinclair (2008) *Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching,*

- Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36:2, 79-104, DOI:
10.1080/13598660801971658
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). *Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations*. Teaching and Teacher Education, 26, 1059e1069.
- Stokking, K.M. (1997). *Determinanten van school- en beroepskeuze in theorie en onderzoek: een studie naar keuzeprocessen in het voortgezet onderwijs, met als voorbeeld de keuze van natuurkunde in het vakkenpakket VWO*. Utrecht: Brouwer Uithof B.V.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. Teaching and teacher education, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2018, 30 mei). *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)*
- Verkroost, J. (2007). *Studiekeuze: bedoelt u stuurloos?* (Master's thesis, University of Twente).
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W. (2007) Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT- Choice Scale, The Journal of Experimental Education 75(3): 167-202, doi: [10.3200/JEXE.75.3.167-202](https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202)
- Wel, J. van der, & Bergen, K. van, (2012) *Effectieve inzet Academisch gevormde leerkrachten PO*, Regioplan, Arbeidsplatform primair onderwijs, Amsterdam
- Welling, P. (2021) *Waarom een gecombineerde Pabo-ALO een geweldig idee is*, Lichamelijke opvoeding, magazine 4, HAN